

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SASSARI/ITÁLIA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA¹

Gabriel de Sá Ferreira,² Prefeitura Municipal de Viana

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá,³ Universidade Federal do Espírito Santo

Eixo Temático 2: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas

RESUMO

No desejo de compreender como diferentes cenários contemplam a efetivação das políticas relacionadas com a escolarização de alunos com deficiência e como essas políticas vêm se materializando nas aulas de Educação Física, este estudo qualitativo, descritivo e exploratório objetiva conhecer e analisar as concepções de professores de Educação Física e de *sostegno* (*professor de apoio*) de uma escola localizada na província de Sassari/Itália, em relação ao que consideram avanços e/ou desafios à educabilidade de estudantes com deficiência. Os dados foram coletados em Sassari/Itália no ano de 2018, a partir de um grupo focal que contou com a participação de três professores de Educação Física e um professor de *sostegno* que atuam em escolas secundárias na província investigada. O estudo conclui que os avanços normativos ocorridos no país, com referência à adaptação dos conteúdos e aos movimentos de colaboração entre alunos, professores regentes e de *sostegno*, influenciaram positivamente a efetivação de práticas inclusivas nas escolas italianas. No entanto, a quantidade de estudantes com deficiência por turma, a presença de alunos imigrantes e a falta de compreensão sobre as contribuições da Educação Física na formação humana dos indivíduos ainda se constituem desafios para a efetivação das políticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Física. Escolarização. Inclusão. Estudo Comparado. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos em prol de políticas públicas comprometidas com a inclusão social da pessoa com deficiência ganham destaque em diversos países a partir dos anos de 1970, por meio de tratados e legislações que passaram a reconhecer a universalização dos direitos humanos como forma de assegurar o

¹ O presente estudo é fruto de pesquisa que contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Licenciado em Educação Física. E-mail: gabrielsaferreira2.0@gmail.com

³ Doutora em Educação/Educação e Diversidade Humana. E-mail: mgracasilvasa@gmail.com

pleno desenvolvimento desses sujeitos, garantindo-lhes o acesso aos diversos recursos e dispositivos sociais.

Nesse seguimento, as políticas educacionais tornam-se um dos principais eixos para a promoção da inclusão, articuladas à compreensão de que tais processos pressupõem um reordenamento social, com vistas a satisfazer necessidades relacionadas com a qualidade de vida, o desenvolvimento humano, a emancipação e igualdade de oportunidades de sujeitos ou grupos que se encontram em situação de desvantagem (SCUSSIATTO, 2015).

Por esse viés, tratados internacionais (UNESCO, 1990; DECLARAÇÃO, 1994), iniciaram discussões no intuito de desenvolver políticas e práticas educacionais de caráter igualitário, impulsionando propostas em âmbito mundial para a educação numa perspectiva inclusiva, assegurando condições para que todos tenham acesso a um ensino de qualidade (CHICON; SÁ, 2012).

No cenário nacional, o percurso pela educação inclusiva passou a ser reconhecido a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) ao assegurar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja oferecido na rede regular de ensino a alunos com deficiências. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define a educação especial como modalidade de ensino escolar para alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (art. 58) e recomenda que os sistemas educacionais ofereçam currículos, recursos, métodos e organização para atender às necessidades desses alunos.

De acordo com Chicon e Sá (2012), tais avanços normativos ainda não deram conta de garantir qualitativamente a efetivação das políticas inclusivas no Brasil. Esse cenário gera dúvidas e questionamentos por parte dos professores que, em sua maioria, apontam o despreparo profissional e a desinformação como fatores que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência que frequentam as classes regulares nas escolas básicas.

Particularmente no âmbito das aulas de Educação Física, dificuldades, como falta de experiência docente, desconhecimento sobre a deficiência, escassez de equipamentos adaptados para o desenvolvimento das aulas, grande quantidade de alunos por turma e condições inadequadas de acessibilidade na

escola, vêm comprometendo os processos inclusivos desses alunos (SÁ; COVRE; FERREIRA, 2019).

No fluxo dessa compreensão, apoiamo-nos nos estudos de Chicon e Sá (2010, 2011, 2012), cujos pressupostos teórico-metodológicos tomam por base a diversidade/diferença como instrumento de humanização e de transformação social, entendendo ser necessário, compreender a importância de projetos educacionais para as aulas de Educação Física que assumam o compromisso com a formação humana com foco na participação ativa e crítica dos educandos.

Conseqüentemente, cabe aos professores de Educação Física ressignificar constantemente suas práticas, com vistas a uma perspectiva educacional que explore o movimento humano como expressão de manifestação cultural. Todavia, cumpre ressaltar a necessidade de que não somente as aulas de Educação Física, mas também todo o contexto escolar assuma o desafio de organizar suas ações balizadas em princípios de equidade, “[...] no intuito de que as propostas educativas reconheçam, em seus processos pedagógicos, as diferentes condições singulares de seus/suas alunos/as” (SÁ, 2010, p. 201).

Por esse viés, acreditamos ser extremamente profícuo conhecer e compreender como outras realidades vêm enfrentando os desafios da inclusão educacional desse público, visto que, ao analisar como outras culturas enfrentam problemas semelhantes aos nossos, poderíamos nos apropriar dessas experiências e, assim, estaríamos mais bem preparados para pensar novas estratégias favorecedoras à promoção de práticas educativas com bases inclusivas.

Para tanto, corroboramos o pensamento de Célio Sobrinho et al. (2015, p. 344), que evidenciam que as contribuições de estudos comparativos nos ajudam a enfrentar nossos desafios na medida em que nos sugerem novas formas para se “[...] conhecer e compreender como são pensadas e problematizadas as práticas educacionais” em contextos distintos.

A opção pela realização de estudos comparados se apoia na capacidade analítica que essa perspectiva teórico-metodológica oportuniza para não somente se conhecer e analisar a forma como diferentes realidades organizam

seus respectivos sistemas educacionais, mas também, e principalmente, entender como enfrentam os eventuais desafios dentro de seus contextos (CÉLIO SOBRINHO et al., 2015).

Diante disso, o estudo em tela objetivou conhecer e analisar as concepções dos professores de Educação Física atuantes em Sassari/Itália,⁴ em referência aos processos de escolarização de alunos com deficiência. Interessou-nos, também, compreender o que consideram por avanços e/ou desafios à educabilidade desses alunos.

Partimos do entendimento de que o conhecimento e a compreensão sobre como os professores contemplam a efetivação das políticas públicas relacionadas com a escolarização desses alunos e, também, como essas políticas vêm sendo postas em prática no cenário investigado podem nos auxiliar a pensar estratégias favorecedoras à universalização da educação e ao pleno desenvolvimento social de alunos com deficiência.

Vale ressaltar que não buscamos com este estudo nos limitar à visão reducionista de coletar e comparar os dados, por entendermos que contextos e realidades diferentes não devem ser medidos nem comparados na mesma dimensão, haja vista os diferentes processos históricos e culturais que perpassam tais realidades (CÉLIO SOBRINHO et al., 2015).

2 AS POLÍTICAS INCLUSIVAS E O CENÁRIO ITALIANO

A escolha pela realização do estudo a partir da realidade italiana se apoia no fato de a educação inclusiva nesse país ser reconhecida internacionalmente como referência desde os anos 1970 e também pelo pioneirismo na promoção de políticas e ações na perspectiva da inclusão. Conforme evidencia Scussiatto (2015, p. 24),

[...] a inclusão configurou-se como diretriz fundamental para toda a educação nacional italiana desde a década de 1970 e vem

⁴ A escolha desse *locus* investigativo tomou por base o projeto de pesquisa intitulado “Políticas educacionais inclusivas em diferentes contextos: tensões, avanços e possibilidades nos processos de escolarização do público-alvo da educação especial”, envolvendo professores-pesquisadores atuantes nos Programas de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e da *Università degli Studi di Sassari* cujo número de registro na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG/Ufes) é 6.869/2016

permanecendo na perspectiva de continuidade, sendo modelo internacionalmente reconhecido como referência. A Itália é considerada o país pioneiro na orientação inclusivista e esse percurso iniciou a partir de iniciativas sociais, políticas e históricas e modificações estruturais nas mais diversas instâncias.

Outro aspecto a ressaltar é que a Itália foi um dos primeiros países a oferecer assistência educacional para auxiliar alunos com deficiência sob a orientação de insgnante de sostegno (professor de apoio), que possui a responsabilidade de auxiliar pedagogicamente o processo de escolarização desse público no que tange às dimensões pedagógicas, interacionais e específicas a cada tipologia (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

No que se refere aos marcos legais mais representativos desse processo, podemos destacar a Lei nº 517 (ITÁLIA, 1977, apud SCUSSIATTO) ao determinar, nas classes de ensino regulares, a integração de estudantes com dificuldades de aprendizagem, extinguindo as classes de recuperação. Segundo Scussiatto (2015), essa lei também estabeleceu que as classes contendo um aluno com deficiência deveriam ter, no máximo, vinte estudantes. Além disso, garantiu a presença de professores especializados para prestar apoio ao aluno com deficiência e ao professor regente.

Em 1992, com a Lei nº 104 (ITÁLIA, 1992, apud SCUSSIATTO, 2015), a matrícula desses estudantes foi garantida em classes escolares do maternal ao ensino superior. Esta lei também indica um Perfil Dinâmico Funcional (PDF) em que o aluno é avaliado por uma equipe multidisciplinar que envolve a escola, profissionais especializados e instituições qualificadas para a realização de um diagnóstico. Logo, esse perfil tem por função facilitar o desenvolvimento do trabalho escolar para a inclusão desses estudantes. Além do PDF, temos o Plano de Educação Individual (PEI) que “[...] indica características físicas, psíquicas, sociais e afetivas do estudante, apontando limites e possibilidades [...] para atender às capacidades, habilidades e potencialidades dos estudantes em situação de deficiência” (ITÁLIA, 1992, apud SCUSSIATO, 2015, p. 25).

Contudo, somente em 2012, a Diretiva Ministerial (ITÁLIA, 2012), que estabelece os instrumentos de intervenção para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e a organização territorial para a inclusão

escolar, classificou esses alunos como: estudantes com deficiência,⁵ distúrbios específicos de aprendizagem⁶ e desvantagens socioeconômicas, linguísticas e culturais.

Corroborando o pensamento de Alves (2016, apud JESUS, 2019), compreendemos que, na Itália, a elaboração de políticas referentes à escolarização dos alunos com deficiência foi colocada em prática radicalmente, reverberando o desejo da sociedade italiana de que alunos, com e sem deficiência, tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais. Desse modo, a reforma educacional italiana considerou escola, sociedade e indivíduo como um todo, garantindo o “[...] pleno respeito à dignidade e aos direitos, liberdade e autonomia” (SCUSSITATTO, 2015, p. 24).

Todavia, apesar de se caracterizar como um modelo ideal, por seu percurso histórico e de caráter inovador, especialmente no campo normativo, é preciso salientar que a educação inclusiva na Itália ainda apresenta tensões e desafios a serem superados, a fim de se garantir qualitativamente os processos inclusivos de alunos com deficiência (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

Segundo Meirelles, Dainese e Friso (2017), o PEI que, conforme supracitado trata-se de um planejamento que deve ser construído coletivamente entre todos os envolvidos na vida escolar do aluno, limita-se somente ao professor de sostegno e conforme Mura e Zurru (2016), em alguns momentos, os próprios professores regentes delegam a responsabilidade pelo ensino de alunos com necessidades educativas ao professor de apoio.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, descritivo e exploratório (GIL, 2008), no intuito de melhor aprofundar questões relacionadas com a percepção dos professores sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência, com foco no que consideram avanços e desafios na educabilidade desse alunado.

⁵ Estudantes que apresentam “[...] alguma limitação física, psíquica ou sensorial, que causa dificuldade de aprendizagem, de relacionamento ou de integração [...] a ponto de determinar um processo de desvantagem social ou marginalização” (SCUSSITATTO, 2015, p. 24).

⁶ Estudantes com dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia (JESUS, 2019).

Os dados foram coletados a partir de um grupo focal em Sassari/Itália, durante uma visita técnica realizada por um grupo de professores-pesquisadores vinculados ao projeto de pesquisa, entre os dias 14 e 31 de maio de 2018. Nesse encontro, contamos com a presença de três professores de Educação Física (EF1, EF2 e EF3) e um professor de sostegno (S1) atuantes em uma escola secundária na província investigada.

Os instrumentos para coleta dos dados constituíram-se em anotações e gravações de áudio. Também foi utilizado um roteiro para que o mediador realizasse o grupo focal, instigando que os participantes narrassem suas experiências relativas aos processos de escolarização dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, com foco na percepção construída em relação ao que consideram avanços e/ou desafios na educabilidade de alunos com deficiência.

O trabalho tomou por base as abordagens de análise categorial de conteúdo (BARDIN, 1977) e de análise crítica do discurso a partir dos objetivos da investigação. Os dados foram transcritos, analisados, categorizados e discutidos a partir de estudos que abordam a temática educação especial/inclusão e Educação Física/inclusão.

4 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE SASSARI/ITÁLIA

Em relação aos avanços percebidos, constatamos na fala do professor EF1, que a adaptação dos conteúdos das aulas de Educação Física favoreceu a participação de um aluno autista nas atividades propostas, quando o aproximou dos demais estudantes:

[...] nós fizemos algumas modificações em algumas modalidades de esportes para incentivar a interação dele com os colegas e criar momentos de trabalho em equipe entre eles, sem a nossa intervenção [...]. E essa experiência no interior do trabalho da Educação Física [...] se mostrou até fora das aulas de Educação Física, o que a própria professora de sostegno que o acompanha percebeu. Isso é muito importante porque vai de encontro a uma dificuldade geral do autismo. Essa é uma consequência do trabalho na sala de aula que é muito importante. Todo o trabalho feito na escola influencia e cria condições que ultrapassam a escola (EF1).

Quanto às adaptações dos conteúdos, compreendemos, a partir de Chicon e Sá (2012, p. 82), que as atividades realizadas nas aulas de Educação Física só serão acessíveis a esses alunos por intermédio de “[...] uma perspectiva

educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana de forma comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva”. Para tanto, é imprescindível que os conteúdos propostos e os materiais didáticos sejam adaptados às especificidades desses estudantes, potencializando sua aprendizagem e interação com os demais alunos.

Não obstante, o professor também acredita que o trabalho específico e individualizado por intermédio de circuitos motores é uma das alternativas para atender às dificuldades desse público. Para isso, busca trabalhar com “[...] o tato, questão de distância, movimento, noção de peso [para que o aluno autista participe] ativamente da aula de Educação Física mesmo tendo muita dificuldade de se relacionar” (EF1).

Vale salientar que, apesar de considerarem esse aspecto um avanço, ressaltamos que a realização de atividades individuais nos momentos em que o grupo se encontra em atividades coletivas reforça a perspectiva integracionista, pois os alunos com deficiência não têm a oportunidade de participar das atividades em grupo, de forma a interagir e trocar experiências com os demais estudantes.

Contra-pondo-se a esse aspecto, os estudos de Chicon e Sá (2011) evidenciam a potência das relações interpessoais na/para os processos inclusivos. Para os autores, o comportamento do professor diante de alunos com deficiência pode influenciar positiva ou negativamente o comportamento dos demais alunos da turma. Portanto, é preciso atentar para o fato de que o processo de inclusão envolve também, e principalmente, o “[...] campo dos afetos, dos desafetos e dos sentimentos ambíguos, num entrelaçamento de nós que tanto podem nunca desatar, quanto serem passíveis de formar laços de criação de vida” (CHICON; SÁ, 2011, p. 97).

Enfatizamos ainda que essa ação deve partir de todos, mas, principalmente, do professor que, diante dos desafios que fazem parte do cotidiano escolar, permite que todos compreendam que a participação efetiva do aluno com deficiência nas aulas só ocorrerá mediante colaboração conjunta. Com isso, o professor EF3 relata acerca de alguns momentos em que os próprios alunos de

uma de suas classes colaboram para que um aluno autista participe das aulas de Educação Física:

[...] no caso do aluno autista, ele age muito por imitação, então, quando ele vê alguém jogando bola, ele repete o gesto e a ação. Ele se adapta aos exercícios e acompanha a turma mesmo com os obstáculos de sua deficiência e, muitas vezes, os próprios colegas o ajudam e participam dessa inclusão. Se o exercício é de pular e ele não consegue pular, a professora o ajuda a passar por baixo e os amiguinhos dão a mão [...] (EF3).

Nesse aspecto, os professores ainda destacaram que o desenvolvimento das atividades em colaboração com o professor de sostegno também é de extrema importância para a promoção de processos inclusivos para esse alunado.

Segundo Meirelles, Dainese e Friso (2017, p. 192), a inclusão escolar e a produção do PEI se materializam mediante o envolvimento de todos os profissionais e dos demais envolvidos “[...] no percurso da pessoa com deficiência, não possuindo um espaço específico de trabalho individual com o aluno, mas sim prestando apoio”. Com isso, os autores evidenciam que, na Itália, a utilização do PEI tem se apresentado como um instrumento favorecedor ao processo de escolarização desse público.

Entretanto, apesar de os professores se mostrarem favoráveis ao PEI e ao acompanhamento do professor de sostegno durante as aulas de Educação Física, os estudos de Mura e Zurru (2016) indicam que tal articulação ainda não se efetivou na Itália. Segundo os autores, “[...] os planejamentos, assim como a gestão do PEI, ainda são designados somente ao professor de sostegno” (p. 206-207).

Em nosso entender, essa falta de diálogo pode impactar negativamente a inclusão desse público, visto que as demandas específicas desses alunos, no que se refere aos conteúdos de ensino da Educação Física, não são levadas em consideração na elaboração desse plano. Conforme Sá, Covre e Ferreira (2019), esse cenário ocorre, principalmente, pelo fato de os diretores e gestores escolares priorizarem a parceria entre o professor de sostegno e o professor de sala de aula comum. De acordo com os autores, “[...] as dificuldades dos professores de Sassari estão voltadas à falta de sensibilidade dos que atuam no contexto escolar para a efetivação de políticas públicas que garantam o auxílio escolar a esses alunos” (2019, p. 207).

Assim, é necessário compreender que a construção de sistemas educacionais inclusivos ainda se constitui um desafio e que a quebra de barreiras atitudinais, por parte de diretores, pedagogos, coordenadores ou professores, é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas no âmbito escolar (FIORINI; MANZINI, 2016).

Dialogando com Lima (2011), percebemos que a garantia de um ensino de qualidade não depende somente de uma mudança significativa por parte das políticas públicas vigentes. Nesse sentido, todo o contexto escolar, em conjunto, deve comprometer-se e preparar-se para promover a inclusão desses alunos. A autora enfatiza que a falta de conhecimento dos envolvidos ainda pode gerar desigualdades por atitudes como exclusão ou segregação.

Em contrapartida aos avanços citados, um dos maiores desafios indicados refere-se à grande quantidade de alunos por turma em classes que possuem alunos com deficiência. Assim, vale ressaltar que a legislação italiana prevê que as classes com um aluno com deficiência tenham no máximo 20 estudantes (ITÁLIA, 1977, apud SCUSSIATTO, 2015, p. 30). No entanto, deparamo-nos com outra realidade em Sassari, pois há “[...] dados que indicam que a realidade [italiana] apresenta distanciamentos em relação à legislação quanto ao número máximo de alunos em sala de aula, pois há denúncias de irregularidades, apontadas no relatório de educação especial”.

Nesse sentido, o professor EF2 relata que, em Sassari, “Dentro de uma única classe tem casos de hiperatividade e comprometimento intelectual [...]” e completa enfatizando que “[...] podemos ter alunos que apresentam diversos problemas, como hiperatividade, autismo. Numa classe a gente pode ter até cinco alunos com deficiências”. Para Gorgatti e Rose Júnior (2009), a presença de professores auxiliares, planejamentos em parcerias com outros docentes e a redução da quantidade de alunos por turma podem minimizar as dificuldades dos professores de Educação Física e facilitar o processo de escolarização de alunos com deficiência.

Outro ponto destacado como desafiador refere-se à inclusão dos alunos imigrantes, visto que, na Itália, a inclusão escolar não se limita somente aos estudantes com deficiências, TGD ou distúrbios específicos de aprendizagem.

De acordo com a Lei n° 170/2010, “[...] alunos com diferentes questões agrupadas na grande denominação NEE também podem ser atendidos” (JESUS, 2019, p. 182). Assim, os imigrantes são contemplados no amplo conceito de inclusão social no cenário italiano, logo, são alunos com direito à escolaridade.

Pela Lei n° 170, é possível o trabalho com os alunos não certificados que apresentam NEE de outra natureza, tais como desvantagem socioeconômica, diversidade cultural, dificuldade relacional-comportamental, entre outros. Tais casos recentemente podem ter o apoio especializado do professor do apoio em alguns momentos/aspectos de sua escolarização (JESUS, 2019, p. 181).

As dificuldades diante da inclusão desse público aparecem durante o grupo focal, quando um dos professores relata que determinadas situações ocorridas influenciam negativamente a participação de imigrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social:

[...] um aluno específico, natural de Sassari, apresentava resistência de interagir com as crianças imigrantes, mas era algo que se justificava pela necessidade de marcar território e de não aceitar os imigrantes, mas foi feito um trabalho para conscientizar que ele não estava se comportando de maneira correta tendo essa postura racista [...]. Ele tinha uma ideia de que os imigrantes estavam aqui para tirar alguma coisa dele [...] e eu vejo uma dificuldade na adaptação do trabalho [...] com as crianças com problemas na família, crianças que vêm da rua, com pais drogados, para mim o trabalho mais difícil é com eles (EF2).

Guimarães et al. (2001) apontam que, nas aulas de Educação Física, situações conflituosas implicam a busca de soluções por intermédio de ações colaborativas e afetivas com o intuito de aproximar toda a turma não somente por meio de práticas corporais, mas também com a reflexão e discussão que o espaço dessas aulas proporciona. Dessa forma, o professor deve “[...], conscientemente, assumir e representar o papel de orientador no desenvolvimento de atitudes, servindo como um modelo e como referência de diálogo” (GUIMARÃES et al., 2001, p. 22).

No entanto, consideramos que, na Itália, essa atribuição deve estar associada à colaboração do professor de sostegno. Paralelamente a isso, salientamos a importância que as equipes de assistência social têm para que a escola possa melhor compreender o contexto daquele aluno, para que ações pedagógicas sejam elaboradas a partir das dificuldades e necessidades desse estudante,

pois somente a partir do momento em que a realidade desse aluno for compreendida, será possível intervir com vistas à mediação desses conflitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela que os avanços normativos ocorridos na Itália, principalmente a partir dos anos de 1970, influenciaram positivamente a efetivação de práticas inclusivas nas escolas do país. No entanto, os desafios decorrentes do cotidiano escolar ainda se constituem obstáculos para a materialização de políticas públicas comprometidas com a escolarização de alunos com deficiência e desvantagens socioculturais.

No que concerne aos avanços, podemos destacar a elaboração de estratégias metodológicas articuladas com a atuação do professor de *sostegno*, com a adaptação de conteúdos e com a elaboração de projetos pedagógicos que consideram as especificidades e potencialidades desses alunos. Quanto aos desafios, a grande quantidade de alunos por turma em classes de alunos com deficiência, a falta de compreensão da importância da Educação Física para a formação humana dos alunos, a falta de apoio do professor de *sostegno* e a presença de imigrantes em situação de vulnerabilidade social ainda se constituem elementos que dificultam os processos inclusivos desse alunado.

Assim, cumpre salientar que a realização de práticas pedagógicas com o foco apenas no comportamento motor do aluno, desconsiderando a dimensão sociocultural no trato dos conteúdos das aulas de Educação Física, reforça uma abordagem biomédica para a disciplina. Tal perspectiva necessita ser superada, pois não enfrenta as formas de opressão emergentes, quando o ambiente social nega ou limita a participação de pessoas com deficiência ao impor obstáculos e violações à sua dignidade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

- CÉLIO SOBRINHO, R. et al. Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 335-348, 2015.
- CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. **Educação física, adaptação e inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- _____. Prática pedagógica inclusiva: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. Vitória: Edufes, 2011. p. 85-108.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GORGATTI, M. G.; ROSE JÚNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, 2009.
- GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013.
- GUIMARÃES, A. A. et al. Educação física escolar: atitudes e valores. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.
- JESUS, D. M. (org.). **Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.
- MEIRELLES, M. C. B.; DAINESE, R.; FRISO, V. A Educação especial no contexto italiano: o projeto de vida, da escola à vida adulta. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 189-202, 2017.
- MURA, A.; ZURRU, A. L. Inclusão escolar: a perspectiva italiana analisada em estudo sobre a percepção de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 364-375, 2016.
- SÁ, M. G. C. S. A autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas de experiências instituintes. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 178-211.
- SÁ, M. G. C. S.; COVRE, H. R.; FERREIRA, G. S. Concepções dos docentes de educação física sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência: um estudo comparado no Brasil e na Itália. In: JESUS, D. M. (org.). **Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 191-213.
- SCUSSIATTO, C. C. Inclusão: percursos e experiências educacionais no Brasil e na Itália. **Informática na Educação: teoria & prática**, v. 18, n. 2, p. 19-37, 2015.